

La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud¹

Social class and unequal digital literacies of youth

Ron Darwin²

Traducción: Luciana Lourdes Salandro³

Resumen

Este trabajo reconoce la importancia de la tecnología para alcanzar la participación agentiva en la economía del conocimiento y apunta a examinar hasta qué punto las diferencias de clase social entre los jóvenes determinan sus alfabetizaciones digitales. A partir de un estudio de caso de adolescentes pertenecientes a posiciones sociales diferentes, el presente artículo debate acerca de cómo las diferencias materiales y relacionales de los entornos del hogar, manifestadas a través de las configuraciones espaciales, la implicación parental y las redes de pares, pueden contribuir a desarrollar diversas prácticas y predisposiciones hacia la tecnología. Al demostrar cómo las desigualdades en el uso digital pueden conducir a la acumulación desigual del capital social y cultural, este artículo concluye con las implicancias educativas de la tercera brecha digital.

Summary

Recognizing the importance of technology to achieve agentive participation in the knowledge economy, this paper examines to what extent social class differences between youth shape their digital literacies. Drawing on a case study of adolescents of contrasting social positions, it discusses how the material and relational differences of home environments, manifested by spatial configurations, parental involvement and peer networks, can help develop diverse practices and dispositions towards technology. By demonstrating how the inequities of digital use can lead to the unequal accumulation of cultural and social capital, this paper concludes with the educational implications of the third digital divide.

Palabras Clave: alfabetización digital; equidad; clase social; identidad; economía del conocimiento; capital.

Keywords: digital literacy; equity; social class; identity; knowledge economy; capital

Fecha de recepción: 23/02/2019
Primera Evaluación: 17/03/2019
Segunda Evaluación: 22/03/2019
Fecha de aceptación: 31/03/2019

Introducción

La tecnología en el siglo XXI se ha convertido en el sostén de la economía del conocimiento. No sólo ha acelerado el flujo transnacional de ideas, sino que también ha habilitado nuevos medios para adquirir y transmitir el capital económico, cultural y social. Al construir nuevas formas de trabajo y modos de productividad, la tecnología ha remodelado las industrias, los procesos empresariales y los ambientes de trabajo, así como también ha aumentado la demanda de trabajo del conocimiento relacionado con el procesamiento de la información y la creación y distribución del conocimiento (Castells, 2010; Jones & Hafner, 2012; van Dijk, 2012). Para participar en esta economía del conocimiento, los aprendices necesitan desarrollar alfabetizaciones digitales que les permitirán no sólo consumir y producir el conocimiento deliberadamente sino también direccionar estratégicamente sus identidades y mantener redes sociales significativas (Norton, 2013). En este contexto, “conocer” es un proceso intelectual y económico que depende de prácticas lingüísticas y de alfabetización, de la capacidad para el pensamiento abstracto, y del avance tecnológico (Farrell, 2009). La manera en que los aprendices desarrollan estas competencias pertinentes para navegar el paisaje digital ha devenido crucial para el logro de la movilidad social en el nuevo orden mundial.

Como factor crítico en la generación y el acceso al poder, la tecnología puede también conducir a “una de las formas

más dañinas de exclusión” (Castells, 1999, p. 3). Mientras algunos aprendices son capaces de participar enteramente en las redes tecnológicas, hay otros que permanecen desconectados de, o limitados a, la periferia de las culturas participativas (Jenkins, Ito, & boyd, 2016). Para entender esta división digital, los académicos han examinado cuestiones de acceso y conectividad (Stevenson, 2009; Vehovar, Sicherl, Hüsing, Dolnicar, 2006) y más recientemente han ampliado sus análisis para abarcar las diferencias en el uso digital (Epstein, Nisbet, & Gillespie, 2011; Smythe & Breshears, 2017; van Deursen & van Dijk, 2010). Según esta comprensión más amplia, el pleno aprovechamiento del poder de la tecnología requiere no sólo acceso a los dispositivos, sino también las habilidades de localizar, evaluar y activar los recursos disponibles en línea. Mientras las escuelas continúan integrando a la tecnología en los currículos y la pedagogía y reconociendo a la internet como una fuente significativa de conocimiento, la manera en que los aprendices adquieren diferentes alfabetizaciones digitales en el hogar conlleva implicancias significativas en términos de equidad educativa. El uso de la tecnología, si no se encuentra mediado, puede resultar en una fragmentación social más grande (Darvin, 2016; Facer, 2011; Stromquist, 2002; Warschauer & Matuchniak, 2010).

Para comprender cómo los mecanismos de inequidad digital pueden delinear las trayectorias sociales de los aprendices actuales, este artículo

recurre a los datos de un estudio de caso que investiga las prácticas digitales de dos adolescentes que provienen de posiciones sociales diferentes. Al desafiar la noción de “nativo digital” (Prensky, 2001) que atribuye la fluidez digital a una generación de usuarios nacidos en la tecnología, este trabajo ilustra cómo los jóvenes provenientes de diferentes contextos pueden desarrollar diversos conjuntos de alfabetizaciones digitales. Utilizando a la clase social como lente para observar las diferencias materiales de estos contextos, el trabajo examina cómo los aprendices que poseen variados niveles de capital económico, cultural y social pueden socializarse en varias prácticas digitales. La investigación busca responder a dos preguntas: (1) ¿cómo pueden los aprendices de diferentes posiciones sociales desarrollar variadas alfabetizaciones digitales en el hogar? y (2) ¿cómo pueden las condiciones materiales de la vida de estos aprendices moldear sus alfabetizaciones digitales? Se argumenta que la implicación parental, el acceso a recursos digitales y las redes de pares forman las disposiciones de los aprendices hacia la tecnología, así como sus prácticas digitales hogareñas. Construidos a través de, y con, recursos y discursos disponibles, estas alfabetizaciones digitales fuera de la escuela pueden o no alinearse con las expectativas de la escuela y las demandas de la economía del conocimiento—originando resultados que pueden privilegiar a algunos de los aprendices mientras marginan a otros.

Las alfabetizaciones digitales y el “nativo digital”

Mientras las escuelas experimentan con las aulas semipresenciales e ‘invertidas’ y continúan incorporando tecnología a las prácticas áulicas, el diseño un currículum digital inclusivo continúa siendo una tarea reñida. Los marcos digitales que se articulan en las políticas educativas involucran supuestos ideológicos de la alfabetización digital, y de las maneras en las que puede aprenderse. En de estos marcos, se imagina frecuentemente a los aprendices en términos de “autodidactas itinerantes” (McMillan Cottom, 2017), auto-motivados, capaces e “integrados a los futuros tecnocráticos y des-integrados del lugar, la cultura, la historia y los mercados” (p. 214). Esta noción esencialista de una generación de aprendices subsiste a pesar del hecho de que el constructo de Prensky (2001) de “nativos digitales” ha resultado sumamente cuestionado (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Helsper & Eynon, 2010; Margaryan & Littlejohn, & Vojt, 2011, para nombrar algunos). Al referirse a la generación que creció con la tecnología digital, Prensky acuñó el término “nativos digitales” para referirse a “‘hablantes nativos’ del idioma digital de las computadoras, los videojuegos y la internet” (p. 1). Fue un término que logró vigencia en el discurso académico y el periodístico, construyendo la noción de que los usuarios jóvenes son naturalmente aptos para operar herramientas digitales. Sin embargo, la idea de que existe un “idioma digital” que los usuarios necesitan dominar

para codificar y decodificar significado es extremadamente limitada. Esta visión esencializa a la edad como el único y más importante determinante la “fluidez digital” (Hsi, 2007; Miller & Bartlett, 2012), aunque hay escasa evidencia que apoye la existencia de una generación homogénea con experticia técnica y un estilo de aprendizaje distintivo (Bennett *et al.*, 2008).

Mientras se ha cuestionado el constructo del nativo digital, las escuelas y los ministerios frecuentemente conciben a la alfabetización digital como un conjunto uniforme de habilidades, con claros estadios de desarrollo que se aplica a todos los aprendices. El Ministerio de Educación de la Columbia Británica (BC Ministry of Education, 2017), por ejemplo, define a la *alfabetización digital* como “el interés, la actitud y la habilidad de los individuos para usar apropiadamente la tecnología digital y las herramientas de la comunicación para acceder a, manejar, integrar, analizar, y evaluar información, construir nuevo conocimiento, crear y comunicarse con los otros” (p. 1). Aunque esta definición señala que la realización de tareas digitales requiere “interés” y “actitud”, reivindica a la alfabetización digital como una “habilidad” singular. En la misma línea, el Marco de Alfabetización Digital de la Columbia Británica, basado en los Estándares de Educaciones Nacionales en Tecnología para Estudiantes (con la sigla NETSS en inglés) desarrollados por la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE en inglés) divide a esta habilidad en seis componentes: (1)

alfabetización para la información y la investigación; (2) pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones; (3) creatividad e innovación; (4) ciudadanía digital; (5) comunicación y colaboración; y (6) operaciones y conceptos tecnológicos. En esta conceptualización subyace reflejada una visión autónoma de la alfabetización digital (Heath & Street, 2008) que la considera una habilidad neutral o técnica que opera de un modo general a pesar de las configuraciones locales. Las políticas digitales de los distritos escolares frecuentemente adoptan este modelo autónomo, ignorando las diferencias de clases sociales que impactan en el acceso que tienen los aprendices a los distintos recursos.

Al reconocer la forma en que el compromiso digital implica diversos contextos y prácticas, este trabajo usa el plural “alfabetizaciones digitales” para referir al hecho de que existen circunstancias específicas y condiciones materiales que demandan la adaptación de los usuarios a las posibilidades y limitaciones de las herramientas digitales de múltiples formas. En este sentido, los usuarios reúnen varias posibilidades técnicas disponibles para alcanzar propósitos específicos. Jones y Hafner (2012) afirman que, cuando uno se involucra con lo digital, establece relaciones y desarrolla múltiples identidades y que, por lo tanto, existen diferentes prácticas para pensar, comunicarse y de relacionarse a través de los medios digitales. Ito y colegas (2010) han categorizado a las prácticas digitales

de los jóvenes examinando sus diversas motivaciones e identificando géneros de participación con nuevos medios que reflejan la cultura juvenil, la estructura de la red social y los modos de aprender. *Las prácticas motivadas por la amistad* son prácticas dominantes y convencionales que involucran negociaciones diarias con amigos y pares en los mundos sociales de cada uno. La mensajería instantánea, los sitios de redes sociales, y los teléfonos celulares se transforman en modos de negociar estas amistades. Los jóvenes acuden a sus pares buscando afiliación y competición, y las prácticas digitales se vuelven una forma de socialización—el equivalente a pasar el rato. *Las prácticas motivadas por el interés*, por otra parte, son aquellas en las cuales los aprendices se involucran con una red diferente de pares, participando en actividades especializadas que giran en torno a intereses particulares. Al enfocarse en temas de interés, pasatiempos y aspiraciones vocacionales, estas prácticas incluyen a la comunicación, la exploración y la expansión de la comprensión que permiten a los participantes colaborar con gente de diversas edades y contextos.

La clase social y las desigualdades del acceso y uso digital

En oposición a un modelo autónomo, un modelo ideológico de alfabetización digital (Heath & Street, 2008; Warschauer, 2009) reconoce las “formas diferenciadas, situadas e inculturadas en las que ocurren las prácticas digitales” (Snyder

& Prinsloo, 2007, p. 173). El uso de la tecnología se halla siempre posicionado no sólo en un aula, una escuela o una pedagogía particular, sino también dentro de las condiciones sociales y culturales de los contextos extra-escolares (North, Snyder, & Bulfin, 2008; Prinsloo & Rowsell, 2012; Snyder & Prinsloo, 2007). Las diferencias del acceso y el uso digital en estos espacios múltiples construyen dos niveles de la brecha digital (Selwyn, 2004); para Ragnedda (2017). La manera en que las experiencias en línea influyen las trayectorias sociales de la gente en el mundo fuera de línea constituye un tercer nivel. Los usuarios capaces de navegar internet con mayor flexibilidad y versatilidad están en condiciones de adquirir recursos socialmente valiosos, superando a quienes no logran desarrollar esta competencia estratégica. En la economía del conocimiento, la velocidad a la cual uno puede obtener la información construye la brecha entre el “rico en información” o el “pobre en información”. Esta brecha de conocimiento, que inicialmente teorizaron Tichenor, Donohue, y Olien (1970), sugiere que, a medida que se incrementa la información sobre los medios en un sistema social, aquellos con mayor estatus socioeconómico tienden a adquirir información más velozmente que aquellos pertenecientes a un estrato más bajo.

Para comprender más profundamente los procesos de estas inequidades digitales, este trabajo utiliza a la clase social como un constructo para entender

las posiciones sociales diferentes de los aprendices digitales. La clase social es un constructo no muy investigado en los estudios sobre lenguaje y alfabetización y se la ha empleado frecuentemente como una inscripción resultante de la identidad con sujetos identificados como “hombres blancos de clase media” o “mujer negra de clase trabajadora” para reflejar posiciones de privilegio o marginalización. Aquellos estudios que sí examinan a la clase social más específicamente con frecuencia recurren a las locaciones geográficas, los barrios, las categorías de inmigración, o las identidades etnolingüísticas para identificar el estatus socioeconómico (ESE) (Garnett, Adamuti-Trache, & Ungerleider, 2008; Toohey & Derwing, 2008; Valdes, 1998)—una medida basada en el ingreso, la educación y la ocupación. Este trabajo afirma, sin embargo, que la comprensión de las posiciones desiguales de los aprendices a través de este indicador principalmente económico es limitada. Mientras que los modelos tradicionales de estratificación social de Marx, Weber, y Goldthorpe no reflejan el nuevo orden mundial, la teorización actual sobre la clase social reconoce que se trata asimismo de un proceso cultural, marcado por los patrones del consumo, las formaciones de identidad y la performance corporal (Block, 2012, 2014; Kelly, 2012; Savage *et al.*, 2013). La clase social refleja relaciones entre los insumos culturales y económicos, que se hallan mejor integrados en la conceptualización de Bourdieu de la clase social construida en base a los constructos de habitus,

campo y capital.

Para Bourdieu (1990), el habitus es “un sistema de disposiciones duraderas y transportables... principios que generan y organizan las prácticas y las representaciones” (p. 53). Al ser una disposición, el habitus es estructurado y estructurante; es un sistema organizado de lo que se considera razonable o posible, delineado por la historia y la posición social de cada uno; y constituye una tendencia a percibir a las cosas y a realizarlas de maneras que corresponden a estas estructuras. Lo que la gente juzga e internaliza como razonable proviene del habitus, adquirido mediante estructuras reales de ventaja y desventaja social, y constituido por combinaciones de capital. El *capital* es el poder en sus diferentes formas: el *capital económico* refiere a la riqueza, la propiedad y el ingreso; el *capital cultural* es el conocimiento, las credenciales educativas, y la apreciación de formas culturales específicas; y el *capital social* son las conexiones con redes de poder (Bourdieu, 1986). Estas formas de capital se circulan y compiten entre sí dentro de escenarios de lucha o espacios estructurados llamados *campos*. Mientras que la gente lucha por posicionarse dentro de los campos y realiza diferentes prácticas sociales, emergen los puntos en común, y la gente inconscientemente se alinea con aquellos con los que comparte disposiciones y gustos similares. Una clase dominante determina lo que se valora en un campo y lo transforma en *capital simbólico* (Bourdieu, 1987).

El conocimiento y las habilidades

que permiten a los aprendices operar con cierto grado de competencia se convierte en el capital simbólico cuando se los reconoce y valora dentro de un campo específico. De esta manera, si las prácticas digitales aprendidas en el hogar reflejan aquellas valoradas en la escuela, los aprendices pueden adquirir capital simbólico en el campo de la educación (Bourdieu & Passeron, 1990). Selwyn (2004) recurre al sistema teórico de Bourdieu para identificar cómo las diferentes formas de capital pueden transformarse en capital tecnológico. El capital económico permite la compra del hardware y del software y de otros intercambios materiales y gestiones de recursos. El capital cultural involucra tanto la participación en contextos de aprendizaje digital como la socialización en el uso de la tecnología. El capital social incluye a la familia, a los pares, a los tutores, y a otros que conforman redes tecnológicas. Diferentes estudios han mostrado (Warschauer, 2007; Warschauer & Matuchniak, 2010) que el dominio de la computadora usualmente depende del apoyo de los pares y de los miembros de la familia, y que los jóvenes de bajos ingresos o inmigrantes suelen tener menos amigos o parientes que sean usuarios sofisticados de los medios digitales, mientras que aquellos aprendices más privilegiados muy probablemente tengan mentores que los guíen en el hogar. North, Snyder y Bulfin (2008) empleando el marco teórico de Bourdieu para sugerir la idea de “gustos digitales” a los que definen como preferencias en el uso de la

tecnología. Estos invitadores afirman que el hogar socializa a los aprendices en la comprensión, la aceptación o el rechazo de las prácticas digitales, y que esta socialización involucra la apropiación de la tecnología para ajustarse a normas familiares, valores, y estilos de vida presentes. El nivel de educación, la ocupación y la localización geográfica de los padres forma sus disposiciones respecto de las prácticas digitales (North, Snyder, & Bulfin, 2008). Mientras que algunas familias valoran a la tecnología para el consumo de la información, aquellos que no se orientan al éxito académico tradicional pueden ver a las redes sociales y a las tecnologías como herramientas de entretenimiento. Mientras que los jóvenes se apropian de las tecnologías, sus diversas circunstancias de vida modelan sus creencias y sus expectativas acerca de la tecnología (Kvasny, 2006).

En un estudio anterior sobre el uso de las redes sociales en los Estados Unidos, Boyd (2009) observó que los adolescentes de diferentes contextos sociales se relacionaban con las redes sociales de maneras fundamentalmente diferentes. Advirtió que los usuarios de clase media más probablemente elegirían Facebook en lugar de MySpace a causa de su diseño y funcionalidad, mientras que más usuarios de clase trabajadora se quedaban con este último, el cual empezó a desarrollar la reputación de ser sexualizado y constituir un “gueto”. La autora señaló que los adolescentes de contextos más acomodados y educados elegirían participar en entornos virtuales

que fueran populares con los adultos en lugar de aquellos preferidos por los jóvenes de orígenes menos privilegiados. En este caso, los gustos digitales contrastantes de los usuarios los condujo a diferentes entornos en línea, y los patrones de adopción de redes sociales reflejaron una estratificación social ya existente.

En un estudio etnográfico de las prácticas digitales de los niños de posiciones sociales opuestas en Sudáfrica, Lemphane y Prinsloo (2014) demuestran cómo las diferencias en el acceso digital y el uso de los participantes no sólo permitía diferentes medios de representación, sino que también habilitaba diferentes identidades imaginadas, inversiones y ambiciones. Con el acceso a una computadora personal y a una PlayStation y conectividad ilimitada a la banda ancha, los niños de clase media podían tener acceso a más recursos en idioma inglés, que les permitía desarrollar vocabulario específico sobre ciertos temas al igual que la meta-conciencia sobre el idioma. Cuando adaptaban a los avatares, podían experimentar con diferentes acentos y familiarizarse con referencias culturales globales de la clase media, al mismo tiempo que desarrollaban disposiciones específicas de clase. Los niños de clase trabajadora, por otra parte, sólo tenían acceso únicamente a teléfonos móviles y los juegos que podían jugar en estos dispositivos no proveían oportunidades para el desarrollo del idioma. Hablaban mayormente una versión coloquial del idioma local, propia

de su clase trabajadora y no valorada en la escuela. En este contexto, las prácticas digitales contramates condujeron a recursos diferentes, al conocimiento tácito y a hábitos que podían o no estar conectadas a las alfabetizaciones escolares y prácticas áulicas.

Estos estudios demuestran cómo las posiciones de clase pueden moldear las prácticas y los gustos digitales, lo cual a su vez puede determinar las oportunidades para el uso del lenguaje. La manera en que estos estudios operacionalizan el constructo de clase oscila entre el hallazgo de patrones de uso dentro de los agrupamientos de la clase (es decir, clase media versus clase trabajadora) y la demostración acerca de cómo las condiciones inscriptas en la clase (es decir, el acceso a diferentes recursos) pueden formar a las prácticas. Al utilizar esta concepción de clase de Bourdieu, este trabajo se alinea con esta última idea, examinando cómo los diferentes niveles de capital económico, cultural y social manifiestos en las condiciones materiales de los mundos vitales de los aprendices y sus relaciones sociales pueden moldear diversas prácticas digitales y disposiciones hacia la tecnología. Reconoce que mientras el *habitus* puede predisponer a los aprendices a ciertas actitudes o acciones, no las determina por sí solo. Los aprendices de diferentes posiciones sociales tienen la capacidad de imaginar posibilidades agenciadoras que pueden transgredir las predisposiciones de su *habitus*. Al mismo tiempo, entender cómo las diferentes formas de capital operan

puede ayudarlos a generar estrategias acerca de cómo los recursos disponibles pueden utilizarse para ganar nuevo capital.

Ayrton y John: Un estudio de caso

Los datos utilizados en este artículo derivan de un estudio piloto de caso llevado a cabo por el autor en Vancouver, Columbia Británica, Canadá en 2013 para comparar las prácticas lingüísticas y de alfabetización de dos inmigrantes filipinos de dieciséis años de posiciones sociales distintas. Con su examen de los mundos de dos adolescentes inscriptos en la clase social, este estudio responde a la convocatoria de Selwyn (2012) “a desarrollar comprensiones socialmente fundamentadas de las realidades de la educación y la tecnología tal “como ocurren” (p. 219) y a iluminar las formas en que la integración de la tecnología en la educación requiere una mayor comprensión de estas diferencias de clase. La obtención del acceso a los hogares de estos participantes le permitió al investigador observar personalmente las condiciones materiales de sus vivencias, sus relaciones e interacciones con miembros de la familia y el hábitat natural donde utilizan sus propios dispositivos. Mediante un enfoque que combina entrevistas y observaciones, el investigador logró acceder a la percepción y comprensión de los propios participantes respecto de sus prácticas digitales, comparándolas con la ejecución real de estas prácticas. Mientras que el estudio es limitado dado que no involucró

observaciones en la escuela, el análisis acerca de cómo las prácticas digitales de los participantes se hallan delineadas por sus interacciones materiales con los humanos y con los dispositivos provee una perspectiva más amplia en relación a las experiencias inscriptas en la clase social de otros jóvenes inmigrantes.

En tanto constituyen un grupo poco examinado en la investigación educativa, los filipinos son la tercera minoría más aparentemente grande en Vancouver luego de quine provienen de China y el Sudeste Asiático. Los filipinos constituyen un caso particularmente interesante para examinar a las clases sociales ya que, mientras que gozan de las tasas más altas de logros educativos y empleo Canadá (Ysaad, 2012), son también los más proletarizados—esto es, se encuentran dentro del porcentaje más alto de la clase trabajadora en un 70% y entre el porcentaje más bajo de la pequeña burguesía y los empleadores en un 4% (Satzewich & Liodakis, 2013). La fácil absorción de los filipinos dentro la fuerza de trabajo de Canadá ha sido atribuida al hecho de que el inglés es el medio de instrucción en las Filipinas, una ex colonia de los Estados Unidos (Yssaad, 2012). A pesar de esta afinidad lingüística y cultural, los estudios de la Generación 1.5 de estudiantes en Canadá han demostrado que los jóvenes filipinos tienen promedios más bajos en sus calificaciones escolares que los jóvenes de otros grupos y que tienen menores probabilidades de graduarse de la secundaria (Farrales, 2011; Gunderson, 2007; Toohey & Derwing, 2008). Una

publicación sobre los estudiantes de una escuela secundaria filipina en el este de Vancouver los describe como “apartándose silenciosamente” dado que un tercio de ellos parece hallarse desertando de la escuela secundaria (Farrales & Pratt, 2012). Al enfocarse en los aprendices filipinos inmigrantes, este estudio buscó comprender cómo las relaciones con la tecnología pueden contribuir a esta tendencia. Al mismo tiempo, al elegir filipinos de posiciones de clase diversas, este estudio intentó demostrar cómo, dentro de las etnicidades, hay jerarquías de clase, y que las diferencias de clase en última instancia moldean las inequidades digitales.

El investigador invitó personalmente a los dos participantes focales a ser parte del estudio. Ayrton es el hijo menor de un amigo de la familia del investigador, mientras que John le fue recomendado por un colega. Las visitas al hogar se llevaron a cabo cuando había otros adultos presentes (un padre o un hermano mayor). La entrevista inicial se diseñó para ayudar a los participantes a familiarizarse con este proceso y para recolectar información en relación a su contexto de clase. La entrevista siguiente se focalizó en investigar sus prácticas digitales, que los participantes demostraron con sus propios dispositivos. Luego de la segunda entrevista, el investigador reflexionó sobre qué otros aspectos de sus prácticas digitales necesitaban mayor elaboración. Estas brechas se abordaron en la última visita cuando se solicitó a los participantes que desarrollaran cualquier tarea digital que

tuvieran programada para esa tarde. A través de esta serie de entrevistas, el investigador recolectó fotos de objetos de alfabetización (como libros y capturas de pantalla de textos digitales consumidos y producidos por los participantes, incluyendo redes sociales) y ocho horas de grabación de las conversaciones. Las entrevistas semiestructuradas comenzaron en inglés, aunque se les brindó la opción de responder y desarrollar la entrevista en filipino, inglés, o una combinación de ambos. Ambos participantes, sin embargo, eligieron hablar sólo en inglés a través del proceso de investigación. Las transcripciones de las entrevistas se representaron para mayor legibilidad y no incluyen silencios, falsos comienzos, desviaciones en la entonación, o características interaccionales similares, así como tampoco indican distinciones sutiles entre sonidos. Ayrton y John son seudónimos elegidos por los participantes. Mientras la mayor parte de los datos se presentan aquí por primera vez, algunos de ellos se han publicado en trabajos anteriores examinando la clase social y los aprendices migrantes (Darvin & Norton, 2014) y el inglés como lengua franca (Darvin, 2017).

Resultados

Las diferencias de clase del hogar Ayrton. El joven filipino Ayrton, de dieciséis años, es un estudiante de décimo año en una escuela secundaria privada. Su familia había emigrado tres años antes a través de la categoría de

Inversor, una categoría de inmigración canadiense diseñada para atraer a empresarios experimentados que tienen un valor neto de al menos 1.6 millones de dólares canadienses y que requiere una inversión de 800.000 dólares canadienses en el país (Citizenship and Immigration Canada, 2012). El padre de Ayrton continúa siendo propietario de múltiples negocios en Manila y realiza viajes frecuentes a las Filipinas para gestionarlos, mientras que su madre es ama de casa. Una hermana mayor es graduada universitaria y edita películas y videos en su computadora, mientras que su hermano mayor estudia ingeniería mecánica en una universidad destacada. La familia tiene un vehículo utilitario deportivo y un Rolls Royce y vive en una propiedad de tres habitaciones en un edificio en el centro de la ciudad, un activo privilegiado en el costoso mercado inmobiliario de Vancouver. Ayrton comparte una habitación con su hermano y sus estantes están llenos de revistas de autos y del *Harvard Business Review* a la que se halla suscripto. El idioma que hablan en el hogar es principalmente el inglés, lo cual también fue el caso cuando vivían en una casa de dos pisos con piscina en un barrio cerrado en Filipinas.

Antes de mudarse a Canadá, la madre de Ayrton investigó activamente en internet para encontrar la escuela privada ideal para él, y fue aceptado luego de una entrevista por Skype con el comité de admisiones de la escuela. En esta escuela (donde se matriculan estudiantes de contextos privilegiados),

Ayrton toma una materia opcional sobre negocios y también forma parte de un programa al aire libre donde aprendices seleccionados pagan una cuota extra para realizar un conjunto de actividades anuales. (Estas actividades incluyen viajes a diferentes partes de Canadá, al igual que campamentos, senderismo, y aprender a esquiar y hacer *snowboard*.) Dado su interés en el mercado cambiario de divisas, Ayrton (con el apoyo de sus padres) también se registró en *Infinite Prosperity*, un curso de aprendizaje en línea, el cual le provee la información y las herramientas analíticas necesarias para convertirse en un operador de bolsa en el futuro. Para gestionar sus negocios efectivamente, el padre de Ayrton se mantiene actualizado sobre las noticias de actualidad y las tendencias de negocios leyendo las noticias en línea o escuchando la radio. La madre de Ayrton es una graduada universitaria que estudió español y también una gran lectora. Aprendió francés sola para poder ayudarlo en el idioma. Cuando se trata de matemática o de la computadora, Ayrton confía en su hermano. Cada uno en la familia tiene su propia notebook, excepto la madre de Ayrton que utiliza una computadora personal compartida por la familia. Ayrton tiene una notebook, un iPad, y un teléfono Samsung. Las computadoras están conectadas en red a una impresora y a un escáner, y todos los miembros de la familia tienen sus propios espacios destinados a la computadora.

John. Al igual que Ayrton, John también tiene dieciséis años, pero está en el décimo primer año en una escuela

pública en el este de Vancouver. Se mudó a Canadá cuando tenía diez, tras seis años de estar separado de su madre quien había empezado a trabajar en el país como cuidadora en el marco de un programa para trabajadores inmigrantes temporarios. Después de años de negociar los requisitos de inmigración, finalmente logró traer a John y a su hermana más grande a Canadá a través de la categoría de Inmigración Familiar. Ésta permite a los trabajadores inmigrantes convertirse en inmigrantes residentes junto con los miembros más cercanos de su familia. El padre John, quien está legalmente separado de su madre, continúa viviendo en Filipinas. John, su madre, su hermana y un hermano de seis años alquilan un departamento de una habitación en un edificio de tres pisos. Hablan mayormente filipino en el hogar. John expresó que, al principio, no estaba feliz de vivir en Canadá. En Filipinas tenía más libertad, ya que jugaba con sus primos y sus amigos del barrio en las calles después de la escuela. Dado que tenían personal doméstico, él no necesitaba hacer ninguna tarea del hogar. John explica que en Canadá las posibilidades de estar con sus amigos son limitadas. Tiene que cuidar a su hermano, ayudar a limpiar la casa, y sacar la basura. La hermana de John está estudiando en un centro de formación profesional para graduarse como enfermera matriculada y sostiene su educación trabajando a tiempo parcial. La madre de John, que estudió como obstétrica en Filipinas, continúa trabajando como cuidadora en un hogar

de ancianos. Sus turnos incluyen los fines de semana, y usualmente llega del trabajo después de las once de la noche. Dado que su madre y su hermana están siempre en el trabajo o en la escuela, usualmente John debe recoger a su hermano menor de la escuela y cuidarlo en su casa.

En la escuela, John está anotado en una materia opcional sobre programación de computadoras, que cree lo preparará para estudiar informática en la universidad. Disfruta matemática y ciencias, pero encuentra al inglés particularmente difícil, y asiste a clases de inglés como segunda lengua. A John le encanta el animé y recientemente aprendió a dibujar algunos personajes. Se unió al club de manga de la escuela y aprendió a hablar un poco de japonés por su cuenta. En el hogar, toda la familia comparte una computadora personal, la cual está situada entre el comedor y la sala de estar, justo al lado del televisor. Tienen dos iPads, uno de los cuales lo utiliza sólo John, quien también tiene su propio teléfono celular. Cuando su hermana necesita usar la computadora, John camina cinco cuadras a la biblioteca pública y usa la computadora del lugar. Dado que el departamento es relativamente pequeño, casi no hay espacio privado. Durante una entrevista en particular, cuando todos los miembros de la familia estaban presentes, entrevisté a John al lado de la computadora, mientras que los otros ocupaban el área del comedor y la sala de estar. Dado que todo el mundo estaba dentro del rango de escucha, en

algunas instancias la madre y la hermana respondían las preguntas que yo le dirigía John.

Disposiciones contrastantes hacia la tecnología

John y Ayrton son visiblemente muy expertos con la tecnología, y realizan diversas tareas en simultáneo con gran facilidad. Ellos pueden saltar de una aplicación a otra mientras hablan sobre sus intereses y prácticas digitales. Ayrton cliquea rápidamente en los hipervínculos para acceder a una página deseada y a menciona listas de URL de memoria. John tipea rápidamente sin ni siquiera mirar al teclado, el cual descansa sobre un compartimento inamovible bajo un tablero que se mantiene oculto a su vista. Ambos dicen que existieron ocasiones en que sus docentes les piden ayuda para operar los proyectores digitales o manejar el PowerPoint. Cuando le pregunté a John cómo se siente cuando sus docentes le piden ayuda, John respondió que eso “es lo usual” porque “nuestra generación está más metida en la tecnología”, reproduciendo los discursos del nativo digital. Ambos, John y Ayrton, demuestran confianza en sus habilidades para utilizar la tecnología, y conciben esa habilidad como natural e indiferenciada. Sin embargo, de las observaciones y entrevistas, emergen diferencias notables cuando se trata de sus visiones acerca de para qué sirve la tecnología y de cómo la usan en el hogar.

Para Ayrton, cuyos familiares universitarios emplean a la tecnología

para investigar, gestionar negocios, y editar películas, la tecnología es una fuente de conocimiento y una herramienta para la movilidad social. “Por la manera en que el mundo está conectado y por cómo la información está al alcance de tus dedos, puedes ser cualquiera o cualquier cosa que quieras ser y está simplemente ahí” (Entrevista con Ayrton, octubre 2013, citada en Darwin & Norton, 2015, p. 115). Mientras reflejan la realidad vivida en la cual se socializó, su habitus de clase le permite reconocer la inmediatez del conocimiento (“cómo la información está al alcance de tus dedos”) y le otorga un poderoso sentido de agencia. Los futuros y las identidades sociales (“puedes ser cualquiera o cualquier cosa que quieras ser”) se imaginan a través del acceso a, y el uso de, la información. Ayrton reconoce la significación de la tecnología (“el mundo de las computadoras hoy”) y la conectividad (“la manera en que el mundo está conectado”) en el contexto contemporáneo, y reconoce su significación en ambos ambientes, el escolar y el extra escolar: “por como la escuela y todo está estructurado hoy en día, es como que necesitas pasar todo ese tiempo frente a la pantalla o si no vas a quedarte atrás o a perderte de algo importante” (Entrevista con Ayrton, octubre 2013). Para Ayrton, la tecnología es una parte integral de la educación que “estructura” la escuela y otros dominios de la vida y, por lo tanto, requiere participación urgente (“o vas a perderte de algo importante”). La pantalla de la computadora se considera la puerta

de salida material hacia la corriente global de información que permite mayor movilidad social (“si no vas a quedarte atrás”).

Mientras que Ayrton valora la tecnología como fuente de conocimiento, John ve a la computadora principalmente como una herramienta para juegos. Cualquier pregunta sobre cómo usa sus dispositivos generalmente termina en una discusión entusiasmada sobre *Minecraft* o *League of Legends*. “Después de la escuela, voy a casa y a veces me piden que haga mi trabajo, pero es difícil para mí porque siempre presto atención a la computadora” (Entrevista con John, octubre, 2013). Desde esta perspectiva, la computadora es una distracción que lo aleja más de su tarea escolar en vez de ayudarlo. Cuando se le pide que discorra sobre sus usos educativos, provee una respuesta breve.

Ron: ¿Qué pasa de las cosas de la escuela? ¿Para qué usas la computadora?

John: Básicamente para imprimir. (Entrevista con John, noviembre, 2013)

Explica cómo ocasionalmente escribe informes y notas para la escuela que luego imprime, pero no menciona nada sobre utilizar la computadora para investigar. Esta función limitada es consistente con su observación acerca de cómo se utilizan las computadoras en su escuela, las cuales dice que son “para imprimir y para la asistencia”. Cuando se le pregunta sobre cómo su hermana utiliza la computadora compartida, dice que “ella sólo va a la computadora para

imprimir o para mirar algo”. Mientras que Ayrton reconoce los infinitos espacios virtuales con los que puede conectarse a través de la computadora, John parece focalizarse en el resultado físico y fijo que ésta puede proveer, esto es, a través de la impresión.

Esta disposición hacia la tecnología refleja las prácticas digitales tempranas a las que estaba acostumbrado cuando era un niño que estudiaba en Filipinas. En su antigua escuela, la clase de informática sólo consistía en aprender a usar el teclado. Dado que su familia no tenía una computadora en ese entonces, iba a galerías de videojuegos o a un ciber café a jugar. Aunque ahora tienen múltiples dispositivos en Canadá, el uso hogareño aún parece estar más direccionado hacia el entretenimiento. Al ser una cuidadora ocupada, la madre de John casi no tiene tiempo para usar la computadora y, si lo tiene, dice que lo usa para entrar en Facebook y para mirar sus novelas. Su preferencia por el uso de la tecnología para el entretenimiento está relacionada con las condiciones materiales típicas de su posición social—una cuidadora cuyo trabajo no requiere el uso de la tecnología, una mujer que es único sustento del hogar cuya agenda apretada limita sus oportunidades para el uso de la tecnología y la expansión de sus repertorios digitales, y como una inmigrante que busca mantener los lazos sociales y culturales con la familia y los amigos en su país natal. Enfocado en el entretenimiento y los propósitos vinculados, este modo de uso se refleja en las preferencias de John.

Las prácticas digitales y la reproducción del capital

Delineadas por las prácticas digitales que observan en casa, las disposiciones opuestas hacia la tecnología de Ayrton y John estructuran su propio compromiso con la tecnología. En una noche de semana, Ayrton pasa alrededor de cuatro o cinco horas con la computadora, y la mitad de ese tiempo lo pasa haciendo deberes. El resto del tiempo lo utiliza para revisar tendencias en las divisas, completar su diario sobre comercio de divisas, leer sobre autos, y ver su página de inicio de Facebook. Dado que está ocupado con los deberes, raramente tiene ocasión de jugar algún juego, e incluso llega a no jugar durante varias semanas. La familia cena junta, y este tiempo familiar compartido provee un descanso de estar enfrente de la computadora toda la noche. También comparte su habitación con su hermano mayor, entonces la cantidad de tiempo que pasa con la computadora de escritorio está limitada por tiempos de sueño que negocian entre ambos. Por el contrario, John llega a las 3:30 de la tarde a una casa usualmente vacía y va directo a la computadora, mientras que su hermano menor usa el iPad. Como su mamá trabaja toda la noche, John tiene que calentar la cena en el microondas para su hermano y para él y usualmente come enfrente de la computadora.

Ron: Cuando llegas a casa... ¿qué haces?

John: Juegos.

....

Ron: Entonces juegos hasta más o menos... ¿qué hora?

John: 9, 10.

Hermana: Hasta que se cansa...

Madre: A veces yo llego a casa del trabajo, y todavía está ahí. 11:30 (Entrevista con John, noviembre, 2013)

Dado que su hermana, su madre y su hermano ocupan el único cuarto del departamento, John duerme en el sofá, justo al lado de la computadora, lo cual le permite acceso a ésta incluso cuando todos duermen. John la mayor parte de la velada jugando dos de sus juegos favoritos. *Minecraft* es un juego donde un jugador acopia recursos como madera y piedra para modelar herramientas, armas y edificios. En *League of Legends*, un equipo de jugadores o “campeones” trabajan juntos para destruir la base de los equipos contrarios. John lo describe como un “juego de estrategia” donde los equipos planean juntos qué rol tomará cada miembro dependiendo de los poderes del equipo enemigo. John los juega con sus amigos de la escuela que están en línea al mismo tiempo, y planean y ejecutan su modo de ataque comunicándose vía Skype. Dado que estos amigos son también inmigrantes filipinos, todos hablan en filipino. El campeón o avatar se puede comprar con dinero real o del juego—es decir adquiriendo créditos al ganar juegos. Un campeón adquirido con dinero real es más poderoso y está mejor animado, pero John explica que “un campeón está como a diez dólares, y es muy caro” (Entrevista con John, noviembre,

2013). Ya que le gustaría adquirir nuevos campeones, John necesita entonces pasar más tiempo jugando para poder ganar el juego y obtener créditos.

John obviamente es muy apasionado por los juegos y demuestra mayor fluidez en inglés cuando habla sobre sus juegos favoritos, un indicador de su inmersión total en esta forma de entretenimiento. Su actividad de Facebook, por otra parte, refleja su pasión por el animé. En su perfil, tiene escrito su nombre en japonés y su foto de portada es de una serie de televisión muy popular de animé de Japón (Ver Figura 1).



Figura 1. Foto de portada del Facebook de John

Esta imagen es un fondo de escritorio jpeg que se puede descargar gratis e indica su juventud. La mayoría de las fotos que ha subido son sus bocetos de animé de chicas en poses muy provocativas, no muy diferentes de la chica de esta foto. John le ha dado “me gusta” a un gran número de páginas de animé, lo que significa que obtiene

actualizaciones múltiples sobre el animé en sus noticias, y estas actualizaciones son mayormente imágenes con un breve epígrafe. Otras páginas que le han gustado (hay más de mil) son páginas de celebridades o equipos de deportes.

La foto de portada de Facebook de Ayrton es el motor de un Pagani Huayra, un auto deportivo (Ver Figura 2) en un show de automóviles en Vancouver al que asistió y refleja su pasión por los autos.



Figura 2. Foto de portada del Facebook de Ayrton.

Le ha puesto “me gusta” a un número de páginas de autos y debido a esto tiene muchas actualizaciones en su inicio que lo conducen a artículos especiales sobre nuevos modelos de autos. Mientras que la foto de portada de John evidencia de su juventud, la de Ayrton lo posiciona como un entusiasta de los autos que tiene los recursos económicos para participar en actividades como exhibiciones de autos y el capital cultural para participar en estos discursos. También es parte del grupo *Infinite Prosperity Trading* en Facebook que tiene la función de un foro para aquellos que están inscriptos en el curso

de aprendizaje online de Ayrton. En esta página se intercambian datos, se hacen preguntas, y se comparten artículos selectos. Para Ayrton, Facebook no es sólo una plataforma para interactuar con amigos, sino también una manera de acceder al conocimiento y expandir su red social. Se convierte en un nivel agregado de información sobre temas que le interesan. Esta valoración de la información también se refleja en la manera en que usa su teléfono. Además de utilizar su teléfono móvil para enviar mensajes de texto y revisar su correo electrónico, Ayrton lo usa para leer las noticias entre clases. Incluye una aplicación de la BBC que ha instalado “para tener una idea general de lo que está sucediendo”. También descargó una aplicación de la CNN “para ver diferentes perspectivas sobre cómo se informa sobre las noticias”—un indicador de cómo ha adoptado habilidades de alfabetización mediática crítica.

Ayrton no sólo demuestra fluidez en inglés sobre cualquier tema que esté discutiendo sino también notables habilidades de alfabetización, habiendo publicado una historia de 150.000 palabras en un sitio de ficciones de fans. Compuesta por 18 capítulos, su novela serializada es un cruce ficcional de las novelas *Héroe* de Eric Nyulund y la serie de TV animada *Mi Pequeño Pony: la amistad es mágica*. Aunque estaba dirigida a una audiencia demográfica de niñas, *Mi Pequeño Pony* también ha atraído a una gran base de fans adultos que se auto denominan “*bronies*” en inglés y Ayrton es parte de varios grupos

de “*bronies*” en Facebook. Publicada en partes durante casi dos años, la novela de Ayrton recibió más de 1.100 me gusta y más de mil comentarios, muchos de los cuales alaban sus habilidades de escritura. Algunos incluso mencionaron que se trataba de una de las mejores historias que habían leído en mucho tiempo. Cuando Ayrton decidió escribir a la página de ficciones de fans, envió una muestra de su trabajo a una junta de editores en línea. Alguien se interesó y accedió a ser su mentor informal ofreciéndole devolución sobre su trabajo antes de que publicara cada capítulo. El interés de Ayrton por *Mi Pequeño Pony* se refleja también en su página de Facebook. Su foto de perfil es un peluche de Vinyl Scratch, un DJ de *Mi Pequeño Pony*, al que le agregó auriculares (Ver Figura 3). Explica que eligió esta imagen para representarse porque comparte un interés por la música electrónica con el personaje.



Figura 3. La foto de perfil de Facebook

de Ayrton.

A diferencia de John, quien usa una foto cándida de sí mismo como foto de perfil, Ayrton elige juntar objetos e impregnarlos de un significado simbólico. Al usar una foto de perfil que no revela su edad, Ayrton también puede interactuar con profesionales en el foro de Facebook de *Infinite Prosperity* sin que ellos sepan que está en la secundaria. Dado que John está preocupado por jugar juegos, no se encuentra particularmente activo produciendo textos digitales. Su pasatiempo es hacer bocetos de animé, que copia de historietas o dibuja a partir de su imaginación. Sube fotos de estas creaciones a Facebook (Ver Figura 4), pero recibe sólo uno o dos “me gusta” por vez.

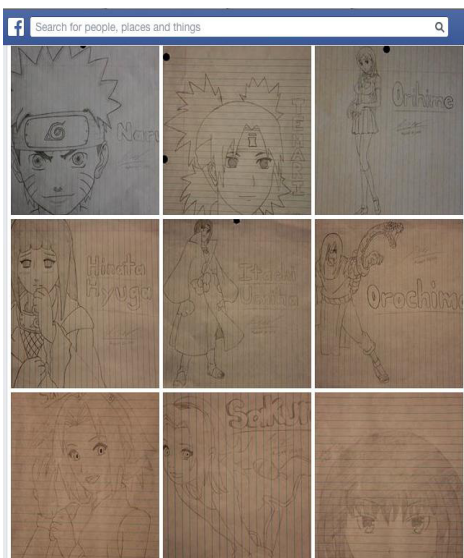


Figura 4. Bocetos de animé de John en Facebook

A diferencia de las producciones digitales de Ayrton de una novela en línea de ficciones de fan leída por cientos de personas, los bocetos de John sólo los ve un número limitado de amigos en Facebook. Aunque se suben a una plataforma en línea, son copias digitales de textos impresos que no le permiten desarrollar habilidades de diseño digital. Ha intentado usar Paint para dibujar imágenes de manga, pero le cuesta mucho controlar el mouse. Las aplicaciones de animación pagas, dice, “tienen más colores, más tipos de herramientas donde puedes cambiar la animación” (Entrevista con John, noviembre, 2013) pero sólo puede bajar versiones gratis que tienen funcionalidad limitada.

La construcción de identidades y las redes sociales

Mientras estos dos aprendices navegan el mundo digital con habitus y formas de capital diferentes, no sólo desarrollan variadas prácticas digitales, sino que también construyen sus identidades y redes en diferentes formas. Dado que Ayrton interactúa con grupos de interés tales como operadores de divisas o “bronies”, y produce textos digitales que comparte con una base amplia de fans, él puede dedicarse a conversaciones productivas con editores, compañeros fans, y profesionales de una red global. Puede desarrollar sus habilidades de escritura, acceder a más conocimiento sobre tendencias y transacciones económicas y recibir

halagos y devoluciones por su trabajo. Claramente, las habilidades que Ayrton adquiere se alinean con las prácticas valoradas en la economía del conocimiento—creación y circulación de información, expansión de sus redes sociales y organización de identidades en línea (Castells, 2010; Jones & Hafner, 2012; van Dijk, 2012).

“La tecnología ha sido ese puente... que me conecta con personas en Orlando en Estados Unidos o gente en Filipinas” (Entrevista con Ayrton, octubre, 2013). En esta afirmación, Ayrton expresa cómo lo digital le permite mantener lazos transnacionales con personas y construir relaciones en un contexto más global. Conecta esta ventaja a su propia experiencia de migratoria explicando cómo, viviendo en un ambiente privilegiado y muy protegido en Filipinas, su vida giraba en torno al hogar, la escuela y el barrio. “Al mudarme [a Canadá], tuve que salir de ese mundo aislado”, expresa. Como parte del programa de actividades al aire libre de su escuela privada, puede descubrir nuevos lugares en Canadá y forjar amistades más fuertes con un conjunto multicultural de amigos igualmente privilegiados. La combinación de la migración y la tecnología le permite cruzar fronteras reales y virtuales y experimentar nuevos mundos.

Mientras que la migración de Ayrton implicó expandir su mundo con su familia intacta, la migración de John se desarrolló bajo diferentes condiciones de clase y parece haberlo conducido a mayor aislamiento. Separado de su madre durante más de seis años, John creció

con su padre, su abuela y sus primos. Emigrar a Canadá significó renunciar a esa familia, a la libertad de deambular por espacios que le resultaban familiares, y la comodidad de tener a otros para hacer las tareas del hogar. “Antes, yo siempre salía y jugaba. Acá, como que menos”. En Filipinas, iba a las galerías de videojuegos con sus amigos, pero ahora que tiene la computadora juega estos juegos en casa. Motivada por sus propias necesidades sociales, su participación en los juegos está mayoritariamente estimulada por la amistad y, debido a sus responsabilidades hogareñas y los costos de las salidas, la pantalla ha reemplazado al salón de juegos. Al interactuar en línea con gente que ya conoce, mantiene una red limitada a sus amigos de la escuela. Desarrolla habilidades para generar estrategias de planificación de juegos, pero no obtiene información que se considere capital cultural en los contextos escolares. Tampoco logra obtener oportunidades de hablar inglés y acceder a capital lingüístico en su país de residencia. Al jugar *League of Legends* y usar Skype con sus amigos predominantemente filipinos, puede construir lazos sociales en Canadá, aunque con una red que es más limitada que la de Ayrton.

Ayrton y John no son sólo exhiben diferentes prácticas digitales. Asimismo, debido a sus disposiciones opuestas respecto de la tecnología, la manera en que utilizan la misma plataforma puede llevarlos hacia diferentes contenidos. Dado que John concibe a la tecnología sobre todo como una fuente

de entretenimiento, su implicancia digital refleja esta mirada. Cuando se le pregunta qué mira en YouTube, John responde “videos graciosos”.

Ron: ¿Usualmente qué tipo de videos graciosos te gustan?

John: Los de llamadas en broma.

Ron: ¿Los de llamadas en broma? Bueno. ¿Qué es eso? ¿Me puedes contar?

John: Mmm. Una persona tipo, ah, graba un video y llama por teléfono—por ejemplo, llama a McDonald y, tipo, después dice, “Oh, ¿hablo con el hospital?” (Entrevista con John, noviembre 2013)

Por el contrario, cuando Ayrton habla de YouTube, se expresa cómo le permite ganar conocimiento y motivación para hacer diferentes cosas. Describe un video de un joven corredor de bolsa que obtuvo una enorme ganancia y logró comprar uno de sus autos deportivos favoritos. Explica que mirar esta historia lo motivó a imaginar un futuro propio.

Simplemente pude aprender cómo lo hacen. Yo quiero ser como ellos. Entonces me anoté en el curso durante el verano, aprendí cómo convertirme en un corredor de bolsa, y tengo que decir que es una de las más grandes inversiones de mi vida. Y eso fue todo—ahora que lo pienso—todo porque me encontré con un video de una chica de 22 años que compra un Lamborghini y un Audi. (Entrevista con Ayrton, octubre, 2013).

Dado que sus prácticas digitales

están motivadas por el interés por la obtención de conocimiento, Ayrton logró otorgar significado simbólico a este video de YouTube de una manera que no sería posible con el video de la “llamada de broma”. Las personas que comparten el interés de Ayrton por los autos se convierten en modelos que le permiten descubrir un nuevo interés—la compra-venta de divisas. Su paradigma acerca del propósito que sirve lo digital lo conduce a prácticas digitales e interpretaciones de los textos digitales que lo preparan para una mayor movilidad social. El hecho de que describa anotarse en un curso de aprendizaje en línea como “una de las grandes inversiones de mi vida” ya refleja un espíritu emprendedor indudablemente modelado por su padre. En consonancia con esta percepción, la cita favorita de Ayrton publicada en su Facebook es “¿Por qué esperar a que algo suceda cuando puedes hacerlo suceder?” De hecho, su mundo digital le permite ganar un mayor sentido de la agencia cuando se adueña de un futuro que puede imaginar para sí.

Discusión y conclusión

Este trabajo comenzó preguntando acerca de cómo los aprendices de diferentes clases sociales pueden desarrollar diversas alfabetizaciones digitales en el hogar y sobre cómo las condiciones materiales de sus vivencias pueden delinear estas alfabetizaciones digitales. Lo que emergió de los hallazgos es la idea que una interacción dinámica de factores, inscriptos en la clase social,

moldeaban las alfabetizaciones de estos adolescentes fuera de la escuela. La configuración del espacio físico, la combinación de recursos digitales y no digitales, y los modos de implicación parental construyeron ambientes del hogar que los socializaron en disposiciones digitales específicas y prácticas. En términos de recursos digitales, los hallazgos resaltaron cómo el acceso al software es tan crítico como el hardware y la conectividad. Mientras que ambos tienen sus propios teléfonos y computadoras, sus capacidades de adquirir programas y hacer compras en las aplicaciones también determinaron sus prácticas digitales. Ayrton pudo registrarse en un curso virtual, mientras que John no podía costear la adquisición de programas de animación o funciones en los juegos. Esta limitación presentó una restricción en su producción de material creativo digital. Estar falto de capital cultural para obtener “pieles” para *League of Legends* le requirió invertir más tiempo en el juego para lograr adquirir gratis esta función.

Los hallazgos también demostraron cómo el compromiso de los padres con la tecnología no era sólo un producto de los logros educativos, sino que estaba moldeado por las circunstancias de sus propias ocupaciones y trayectorias de vida. La forma en que la madre de John usaba la tecnología más como una fuente de entretenimiento, por ejemplo, puede atribuirse a la naturaleza de su trabajo, a su limitado tiempo para el ocio, y a su deseo de mantener lazos transnacionales. A causa de su ocupada

agenda como único sostén del hogar, no tenía muchas oportunidades de supervisar las prácticas digitales y los hábitos de estudios de John. Los padres de Ayrton, por otra parte, siempre estaban disponibles. Al gestionar sus empresas a distancia desde un espacio de trabajo específico, su padre pudo modelar las ventajas informáticas y empresariales de la tecnología. Además de las condiciones materiales del hogar, el hábito de clase de ambos estructuró sus gustos, sus intereses, y su sentido de la agencia, lo cual a su vez modeló sus prácticas digitales. El espíritu empresarial que le inculcó el padre de Ayrton motivó al joven a participar en un curso virtual de comercio de divisas, permitiéndole acceder a nuevo capital cultural y social. Al viajar y conectarse con gente en lugares remotos, Ayrton pudo posicionarse como un ciudadano global que se conectó con personas lejanas mediante la tecnología. John, por su parte, había emigrado en circunstancias diferentes y mantuvo una red más localizada. Su interés por el animé y los juegos no se tradujo en producciones culturales e interacciones sociales que pudieran incrementar su capital. Las disposiciones contrastantes de ambos hacia la tecnología modelaron no sólo su opinión sobre las computadoras (distracción versus herramienta; medio de entretenimiento versus fuente de conocimiento), sino también sus ideas acerca de para qué sirven las diferentes plataformas (YouTube como fuente de videos graciosos versus YouTube como un medio educativo o motivante).

En consonancia con las ideas de la tercera brecha digital, los hallazgos mostraron cómo los usuarios que pueden navegar internet con mayor flexibilidad y versatilidad tienen posibilidades de ganar recursos socialmente valiosos. La manera en que los adolescentes negociaron su capital económico, cultural, y social contribuyó a determinar su acceso a diferentes espacios virtuales, lo cual luego pudo generar nuevo capital. Cuando publicó una novela de ficciones de fan en línea, Ayrton logró incrementar su propia base de fans y conocer a un escritor semi-profesional que lo orientó. Al registrarse en un curso virtual y organizar su identidad en las redes sociales, pudo acceder a capital cultural y social que potencialmente le suministraría capital económico en transacciones comerciales. John, por otro lado, estaba limitado a su red de Facebook, a la publicación fotos de sus bocetos de animé o a jugar *League of Legends* durante horas todos los días, lo cual no le proveía capital cultural o social que permitiera mayor movilidad social.

Las prácticas digitales diversas de Ayrton y John confirman vívidamente cómo no se puede adscribir a una única competencia digital neutral a estos “nativos digitales”. Sin embargo, ambos reproducen este discurso de “natividad” refiriéndose a sí mismos como parte de una generación que es naturalmente apta para la tecnología. Al reconocer esta noción esencializada, pueden asumir que sus alfabetizaciones digitales existentes conforman todo el potencial tecnológico o que estas alfabetizaciones digitales se adquieren sin esfuerzo. Lo que este

trabajo sostiene, empero, es que la diferencia de clases sociales manifiestas en formas materiales y simbólicas modelan alfabetizaciones digitales desiguales. Las condiciones materiales de las propias vivencias, la historia individual y el trascurso de experiencias modelan las disposiciones hacia la tecnología y las prácticas digitales que pueden reproducir la distribución desigual del capital económico, cultural, y social.

Si observamos los componentes de la alfabetización digital que se valoran en el currículo de la Columbia Británica—manejar y evaluar información, construir nuevo conocimiento, y pensar críticamente—Ayrton ya está claramente adelantado respecto de John, y tiene acceso a los recursos que estos estándares requieren. Dado que las prácticas digitales de Ayrton le permiten acceder a conocimiento valioso y expandir su red social, puede ganar mayor un capital cultural y social que mantiene y hasta fortalece su posición social. ¿Qué significa esto cuando Ayrton y John van a la escuela y los docentes tienen ciertas suposiciones sobre lo que estos “nativos digitales” ya saben? ¿Cómo nos aseguramos que se brinde a los aprendices de diferentes posiciones sociales oportunidades iguales para desarrollar alfabetizaciones digitales valiosas? Identificar qué alfabetizaciones digitales importan y entender cómo esta valoración afecta de forma diferente a los aprendices con recursos diferentes constituyen pasos críticos para alcanzar un aprendizaje más equitativo (Darvin, 2018).

Para mitigar la advertencia de Castells de una tecnología que conduzca a las formas más dañinas de exclusión, las escuelas necesitan comprender mejor las diferencias de clase de sus estudiantes y asegurarse de que el diseño de las políticas digitales y las estrategias áulicas consideren estas diferencias. El aprovechamiento del potencial de la tecnología en la educación requiere más planificación a nivel escolar para determinar cómo andamiar más sistemáticamente el aprendizaje de las alfabetizaciones digitales a través de todos los años. En el currículo de la Columbia Británica, la integración de las competencias digitales en las prácticas áulicas queda a discreción de los docentes, y la falta de coordinación y de procesos de rendición de cuentas puede dejar grietas significativas en el aprendizaje de estas alfabetizaciones. Para evitar dichas grietas, los docentes necesitan más oportunidades para colaborar entre ellos y diseñar tareas transversales que impliquen investigar en línea. Si se les provee de las herramientas para encontrar fuentes legítimas y descubrir información más autónomamente, los estudiantes pueden cultivar una disposición que reconozca a la tecnología como una rica fuente de conocimiento. Los docentes necesitan más capacitación no sólo para aprender nuevas aplicaciones o plataformas educativas, sino también para asegurar que sus propias estrategias de enseñanza mediadas por lo digital sean transformadoras en lugar de sustitutivas y que incorporen un espectro más amplio de alfabetizaciones que afirmen los distintos repertorios digitales de sus

aprendices.

Al reconocer que las diferencias de clase pueden modelar diversas alfabetizaciones digitales fuera de la escuela, vemos que se requieren más esfuerzos para vincular las alfabetizaciones del hogar con las de la escuela. Las escuelas pueden considerar programas que desarrollen las alfabetizaciones digitales de los padres y de los mentores a través de experiencias de aprendizaje intergeneracionales. Algunos talleres en espacios de aprendizaje informal como bibliotecas públicas o centros comunitarios pueden brindarles a los estudiantes oportunidades para interactuar con aplicaciones digitales a las que no acceden en el hogar. La expansión sistemática del alcance y los espacios de instrucción sobre alfabetización digital ofrece la esperanza de que no sólo los aprendices sino también las familias de diferentes clases sociales puedan desarrollar alfabetizaciones digitales valiosas. Este abordaje expandido puede cultivar disposiciones y prácticas que permitan un consumo deliberado así como también producción de conocimiento, la organización estratégica de identidades, y la construcción significativa de redes sociales—los componentes necesarios para la participación activa en la economía del conocimiento.

Agradecimientos

El autor agradece el apoyo generoso del Programa de Becas de Graduados de Vanier Canadá y la Fundación Internacional de Investigación para la Educación del Idioma Inglés.

Notas

1 Este artículo fue originalmente publicado como: Darwin, R. (2018). Social class and the unequal digital literacies of youth. *Language and Literacy*, 20(3), 26-45.

2 Doctor en Educación para el Lenguaje y la Alfabetización. Docente e investigador de la Universidad de Columbia Británica, Vancouver, Canadá. ron.darvin@ubc.ca.

3 Profesora en Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Email: lucianasalandro@hotmail.com